

Discursos asimétricos: la literatura para niños

Mila Cañón – Elena Stapich¹

Resumen:

El objetivo del siguiente trabajo es revisar el campo de la literatura para niños en relación con cuatro problemas: la constitución de dicho campo, la estructuración del canon, el cruce del mercado editorial con el campo escolar y la función de los mediadores entre los niños y los libros.

En relación con este último problema, se enfatizará sobre el tema de la selección de textos y la conversación literaria, en la que los niños serán capaces de producir sentidos en la medida en que el mediador sea capaz de escuchar y preguntar adecuadamente.

Palabras-clave:

infancia – canon literario – mercado – escuela – mediador

Abstract

The aim of the following work is to check the field of the literature for children in relation with four problems: the constitution of the above mentioned field, the structure of the canon, the crossing of the publishing market with the school field and the function of the mediators between the children and the books. In relation with the latter problem, we will emphasize on the topic of a good selection of texts and a real literary conversation. We think that children are capable of interesting answers in the measure in which the mediator can manage an adequate way for interrogation and reception.

Key words:

infancy - literary canon - market - school – mediator

Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir.
María Zambrano

1. La constitución de un campo

A principios del siglo XXI, a la Literatura para Niños no le falta espacio;² por el contrario, es difícil ya pensarla desde un centro, como fuera en los ochenta, alrededor de los

¹ Mila Cañón es Maestra en Educación Primaria, Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Letras Hispánicas (UNMDP). Tiene como áreas de interés la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las teorías de la lectura y la literatura infantil y juvenil. Se desempeña como docente e investigadora en la UNMDP, UNRN, en el ISFD N° 19 y en el Equipo Técnico de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro fundador de la ONG Jitanjáfora. Obtuvo diversas becas y fue jurado en varias oportunidades y en ALIJA 2010, 2012. Expuso, coordinó y organizó congresos y jornadas y ha publicado trabajos en libros, revistas académicas, de divulgación y actas de eventos en Argentina, Perú, México, Brasil, Venezuela, España.

Sitio personal: <http://livu.com.ar/mila>

Elena Stapich es Maestra, Profesora en Letras y Magister en Letras Hispánicas (UNMDP). Es docente – investigadora de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, en el Profesorado en Letras; Literatura Infantil y Juvenil y Taller de Lectura en el Departamento de Documentación de la Facultad de Humanidades y en el posgrado Infancia e Institución(es), perteneciente a la Facultad de Psicología, UNMDP. Es codirectora del Grupo de Investigación Educación y Lenguaje.

Es miembro fundador de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Es autora de *Con ton y con son. La lengua materna en el Nivel Inicial* y coautora de los libros: *La alfabetización expandida*, *La ludoteca en la sala*, *Navegación por la palabra*, *El piolín y los nudos*, *El rompecabezas de la lectura*, *Artepalabra*. *Voces en la poética de la infancia*, *Legalidad y juego en la trama del lenguaje*, entre otros. estpich@mdp.edu.ar

escritores que no sólo fundaron después la revista *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* en el año 1996, sino que se constituyeron en un núcleo que luego de María Elena Walsh vertebró un canon estable. El Consejo de Dirección de ese primer número estuvo constituido por Graciela Cabal, Laura Devetach, Ricardo Mariño, Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar, Gustavo Roldán, Silvia Schujer y Ema Wolf, y fueron, en principio, estos escritores quienes, convocando a otros y a ciertos especialistas, dotaron de sentido a una producción desperdigada, en ciernes y, en muchos casos, lastimada por la dictadura militar. Mucho antes, la revista *Piedra Libre* (1987-1998), desde otra zona del país, en el marco del CEDILIJ, en Córdoba, pensaba los modos de difundir esta formación cultural con María Teresa Andruetto, Perla Suez, Lilia Lardone, Mariano Medina, entre otros. En 1999 Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez deciden emprender un proyecto virtual valorado hoy a nivel internacional como *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, entre otras propuestas que le fueron dando forma a la LPN.

Dar cuenta de estas intervenciones como configuradoras de un campo es, ciertamente, una de las funciones de una crítica especializada. Pero no la única. Actualmente, esta crítica empieza a esbozarse, aunque circula mayormente bajo la forma de la divulgación. Por diferentes razones, las producciones críticas, que en los últimos tiempos se han multiplicado, siguen siendo pocas, frente a tanto ensanchamiento del mercado editorial.

Si bien, de vez en cuando, una hoja completa del suplemento cultural de un diario se dedica a la LPN, siempre se publica en fecha cercana a alguna feria o festejo, lo que evidencia una operatoria más bien comercial. Resulta excepcional la inclusión en la *Historia Crítica de la Literatura argentina*, dirigida por Noé Jitrik, de un texto de una especialista en LPN, como María Adelia Díaz Rönnér. La producción crítica no transita por los circuitos, canales, obstáculos inclusive, que los filtros del campo literario imponen para la legitimación de los textos que no son infantiles, sino por otros canales. Esta diferencia quizás defina nuevos críticos y cierto modo de hacer crítica dentro de un espacio que no interactúe con el campo literario ancho y a veces tan ajeno. Como se observa ya en algunas producciones, tal vez la crítica de la LPN se construya desde diversas miradas y actores en este nuevo siglo, con el objetivo de construir la ineludible y necesaria caja de herramientas a la que deseamos contribuir:³

Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, 1985:85).

2. La estructuración del canon

Parece evidente la necesidad de una reflexión teórica y de una crítica que lea este universo tan cambiante y en continua expansión –producto de un mercado que juega sus reglas de rapidez, variedad y cantidad (Montes, 1999)-, que intente delinear cierto canon

² Desde ahora LPN

³ Sardi, Valeria y Blake, Cristina (comp.) (2010 y 2011)

con el fin de establecer parámetros de calidad basados en criterios estéticos, en el vasto mundo de los textos llamados de “literatura infantil”. Como dice Colomer, la LPN no sólo es visitada por especialistas o por los propios niños como lectores, sino por varios agentes, comprometidos desde distintos lugares con la infancia y sus lecturas. Por ello, la producción sobre los libros para niños durante mucho tiempo ha girado en torno a otros ejes –también necesarios– como la formación del lector, la problemática de la alfabetización y la lectura literaria, la necesidad de leer literatura para constituir la subjetividad y el desarrollo del lenguaje, la didáctica de la literatura infantil, las teorías de la lectura, además del análisis de la LPN. Colecciones como *Estudios*, editada por la Universidad de Castilla La Mancha, o *El árbol de la memoria*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en España, *Apuntes*, de Libros del Quirquincho, *La llave*, de editorial Sudamericana, fueron fundacionales; luego, algunos libros de la colección *Espacios para la lectura*, de Fondo de Cultura Económica, otros de *Catalejo* –Grupo Norma–, entre otros, recorren los citados ejes.

En el año 1990, Pedro Cerrillo reclamaba la participación de las universidades en la formación de especialistas y críticos de LIJ, y muy esquemáticamente, en *Presente y futuro de la literatura infantil* (2000: 137-150) se definía el perfil de un crítico especializado con posibilidad de analizar y valorar el libro en todos sus componentes en relación con el lector infantil y además, el discurso literario y su inserción en el campo y la historia literaria.

Algunos trabajos de corte historicista que abrieron camino, como por ejemplo la *Historia y Antología de la Literatura Infantil Iberoamericana* (1987) o el más actual *Historia portátil de la literatura infantil* de Ana Garralón (2001), o el trabajo de corte monumental de Marc Soriano (1975) traducido por Graciela Montes al castellano (1995), han sido actualizados en las últimas producciones de la editorial S/M, en el *Gran Diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil* (2010), pero ellos se erigen como monumentos perdurables, documentos que transmiten una versión del canon literario y una imagen histórica del campo, ya que cristalizan ciertas obras, escritores o periodos.⁴

Se suman los entrañables libros: *Ensayos críticos* de Blanco (1992) y *Cara y cruz de la literatura infantil* de Díaz Rönner (1988) o los trabajos diseminados de María de los Ángeles Serrano, por nombrar algunos que abrieron el panorama. El reto sigue siendo de qué modos, en un campo que se modifica velozmente, tanto en la configuración de sus destinatarios como en la calidad y cantidad de sus producciones, esas palabras adultas construyen un discurso teórico-crítico que revise, en primer lugar, la calidad estética del texto.

Barthes se pregunta en el año 1969 quién lee literatura después de la escuela, en sus “Reflexiones sobre un manual”, planteo que supone aún hoy una mirada hacia las *comunidades de lectores* que se abastecen de lecturas y perpetúan de cierta manera un cierto canon al atravesar la escolaridad. En cualquier caso, los textos a los que tienen acceso constituyen el enmarañado tejido literario que funda la historia de lecturas de un lector más bien corriente o no profesional, según Lefevere. Apunta Dalmaroni en relación con la lectura escolar:

⁴ En el imaginario de los lectores, las historias literarias, al igual que los manuales escolares, se conciben como el objeto que guarda “todo”, toda la información, más allá de los criterios con los que fueron compuestos o diseñados. Dice G. Bombini: “el manual construye la ilusión de que en su interior se encuentra toda la literatura”(1992: 9).

Cuando imaginamos lectores y situaciones de lectura asociados a la literatura de que nos ocupamos –lo hagamos o no de modo más o menos deliberado o por defecto e implícitamente- los críticos de la universidad omitimos pasmosamente a esos varios millones de lectores por país que leen en (o a partir de) la situación escolar de lectura. Seamos gráficos: numéricamente hablando, hace tiempo que la mayor parte de los argentinos vivos que han leído una tragedia de Shakespeare, un cuento de García Márquez, un relato de Saer, una novela de Arlt, un poema de García Lorca o simplemente un libro, lo han hecho en la escuela. Con matices que no alteran mucho lo que quiero decir, los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria (2011: 4).

En este marco, los agentes e instituciones que conforman el campo de la cultura poseen la maquinaria para legitimar, transmitir, reproducir cierto capital simbólico al que por diversas estrategias canonizan u olvidan, pero los lectores "corrientes" - que constituyen la mayoría, más allá de los profesores o críticos, como afirma Lefevere - entablan unos pocos encuentros con el discurso literario a partir de un canon escolar, en la primera etapa de sus vidas. Entonces, qué canon literario se define, y de qué modos la mayoría de los lectores trama su relación con la literatura y construye su autobiografía de lecturas serían preguntas interesantes no sólo para trabajar la enseñanza literaria: serían preguntas para replantear el tema de la lectura, la circulación de los textos, la producción editorial, el lugar del autor, el rol de la crítica de la LPN, las operaciones de canonización de sus obras.⁵

Dice María Teresa Andruetto en el texto "Algunas cuestiones en torno al canon", en su libro *Hacia una literatura sin adjetivos*, respecto de la evolución de la LPN: "Olvido de la academia. Inexistencia de la crítica. Nulo riesgo editorial y la escuela como mercado cautivo. Esas son las cuatro patas que nos han traído hasta acá." (2009:10). Si bien la academia olvida y una crítica ajustada a la realidad del campo está desarrollándose, la escuela como encargada de transmitir el *habitus* de una comunidad con el fin de "conservar" su cultura ejerce una tracción en dos sentidos suficientemente importantes.⁶ Por un lado, universaliza y distribuye el conocimiento, al punto que, como ha dicho Graciela Montes, quizás es la única ocasión: "se piensa en lo exclusiva y hasta única que puede ser la ocasión de la escuela en una sociedad empobrecida, donde los lazos culturales se han ido volviendo hilachas y las oportunidades 'informales' de lectura han devenido escasas" (2007: 29). Y también selecciona un discurso estético que muchas veces es encorsetado entre sus paredes y enseña, produce o reproduce cierta relación de los lectores infantiles con la literatura. De allí la importancia de una función que sin lugar a dudas no es reemplazada aún por proyectos no-formales de mayor o menor envergadura, porque:

⁵ Algunas ideas de este apartado fueron expuestas en el I Congreso Internacional CELEHIS, (2001); además, se pueden ampliar en Hermida, Cañón y Troglia (2002).

⁶ El *habitus* de un individuo o de una clase de individuos responde a un sistema de disposiciones inconcientes producido por la interiorización de estructuras objetivas similares que redundará en prácticas adherentes a aquellas. En este sentido, la escuela intenta transmitir unas estructuras objetivas con el fin de conservar determinado capital simbólico (Bourdieu, 1983: 35)

En tanto institución especialmente diseñada para conservar, transmitir e inculcar la cultura canónica de una sociedad, debe muchos de sus caracteres de estructura y funcionamiento al hecho de que debe cumplir funciones específicas (...es) una institución investida fundamentalmente de una función de *conservación cultural*. (Bourdieu, 1971:169)

Si la escuela tensiona de un modo u otro operando con el par *conservar/olvidar*, ya que legitima y canoniza ciertas obras, aunque asimismo se presenta como una de las pocas ocasiones de estar en contacto con la literatura, entonces, el canon ofrecido - en relación con la representación de infancia, con la concepción de literatura y la valoración de la lectura - será objeto de múltiples revisiones a partir de una caja de herramientas que paulatinamente permita leer en forma crítica desde distintos recortes las producciones para niños, para seleccionar con mayor precisión y competencias los discursos para la infancia.⁷

3. La tiranía del mercado

Otro par que define las lecturas infantiles es el de *desaparición / permanencia*, ya que funciona a nivel de mercado editorial. Éste es un operador ineludible que tensa las reglas del juego cuando se habla de capital simbólico, puesto que los libros como objetos de consumo son parte de la galaxia del mercado. Precios, moda, publicidad, formatos, diseño y ferias son improntas que se relacionan, por un lado, con el acceso a los textos y, por el otro, con su "tiempo de vida" en librerías, catálogos y circuitos virtuales, por ejemplo.

Si –como dijera Montes (1999)- las reglas del mercado son rapidez, variedad y cantidad contra el "tiempo sin tiempo" de un niño que se encuentra con la ficción, hace el pacto de lectura y al rato vuelve a su cotidianidad, tal vez la escena no forme parte del imaginario de producción. Pero esto no implica que la LPN sea leída como un género de masas, sino que, según Colomer, a quienes mediamos en los variados roles, nos compete la formación con suficiente carga crítica para seleccionar desde criterios estéticos las palabras que cada niño necesita para leer e imaginar, proyectarse y formar parte de la cultura escrita, de una comunidad de lectores que habilite la palabra infantil.

La LPN se ve atravesada, en su doble condición de producción estética y objeto de consumo, especialmente, en los materiales de lectura que llegan al campo escolar, por diversas operaciones que la fragmentan, recortan, clasifican, versionan, traducen y muchas veces deprecian; es seleccionada con fines pocos relacionados con la lectura como práctica social o con la lectura de literatura propiamente dicha.⁸ Son muchos los filtros e intenciones que operan en este campo, antes de que los lectores infantiles puedan acceder a los textos.⁹ Estos criterios de selección no siempre son estéticos, los adultos implicados revisten

⁷ Estos trabajos quizás demanden, como indica Gerbaudo, escrituras en los bordes (2006)

⁸ Desde las intrusiones a la literatura infantil que tan claramente desarrollara María Adelia Díaz Rönner (1988; 2011), fueron muchísimos los materiales como los Sánchez Corral (1995), Perry Nodelman (2001), Marcela Carranza (2007) que han tratado de liberar a la LPN de cuestiones que quitan especificidad al discurso estético sólo porque sus destinatarios son niños.

⁹ También Sánchez Corral (1995), Teresa Colomer (2002), Graciela Montes (1999) y muchos de los ensayos de Ana María Machado: "saber si deseamos libros que sólo formen consumidores, que únicamente despierten el deseo de tener más, o si, por el contrario, todavía anhelamos una lectura que no nos niegue el placer de pensar, descifrar e interrogar. Y que, después de exigirnos algún esfuerzo, nos haga salir de ella distintos de cómo éramos al entrar, sufriendo alguna transformación (1998:115)

diversos intereses y esta tarea se ve condicionada por variables - económicas, ideológicas, didácticas, etc.- que mantienen una relación indeterminada con la calidad literaria de los textos que se ofrecen. Textos, tal vez únicos, que poblarán la infancia de muchísimos lectores infantiles, que no serán docentes, profesores de literatura, alumnos universitarios, críticos, o sea, no pertenecerán a la minoría a la que alude Dalmaroni.

4. Función del mediador: leer la infancia/ leer con la infancia

Como dice Lidia Blanco (2010), ningún adulto puede desentenderse de la pregunta acerca de la infancia porque la infancia nos convoca, porque en la relación asimétrica con los adultos nos interpela “para abrir un lugar que la reciba” (Larrosa, 2000). Y cuando hablamos de textos para niños esta relación se manifiesta en múltiples prácticas, ya que en los adultos – los que escriben, ilustran, editan, leen, seleccionan, enseñan- se manifiestan diversas representaciones sobre lo que es la literatura en general y la infantil en particular, así como diferentes imágenes de la infancia, de las relaciones entre niños y adultos y de los niños como lectores y su relación con el arte.

Obligados como están al “tutelaje pedagógico” o, en el mejor de los casos, a recibir las propuestas literarias de la mano de un mediador, los niños tienen pocas oportunidades de escapar en la infancia del canon propuesto por los adultos, especialmente de la selección de textos en la escuela. Carranza, en *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*, argumenta firmemente acerca de un tema que decide, en general, la calidad de los proyectos de lectura literaria, por un lado, y determina, muchas veces, la biografía lectora de los niños:

El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes, y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje extremo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los textos (2007).

Si bien las relaciones de dominación son muy fuertes en la relación niño-adulto, cristalizadas en el campo escolar, los lectores pequeños y no tan pequeños resisten desde sus posibilidades de imaginación, interpretación y juego con el lenguaje. Aunque la historia marca gestos y prácticas difíciles de abandonar a la hora de hablar de una comunidad de lectores infantiles en relación con los mediadores adultos, siempre hay un hueco por donde asoman las palabras, las miradas cómplices, la posibilidad de saltar el cerco, porque los lectores infantiles descubren rápidamente los guiños que los textos desafiantes ofrecen.

Mediar es un oficio y tiene su saber hacer, que desplegará especialmente el docente, propiciando en la escuela estas escenas literarias. Para empezar, el libro que se elige será un objeto de deseo, en principio, para el mediador. Si nos parece bello, atrapante, divertido o poético, pondremos sobre él una mirada que lo volverá digno del interés de los niños. Saber elegir implica también no subestimar, todo lo contrario: un texto desafiante podrá – como todos- gustar o no, pero no producirá indiferencia. Mucho de lo que pensamos sobre los chicos, mucho de nuestras representaciones sobre la infancia, se juegan a la hora de elegir. Dice Cecilia Bajour que en la selección de textos “se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no

se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha” (2009).

La lectura puede dar lugar a diversas escenas, pero hay dos que podemos contraponer: leer a solas, en silencio, exiliado bajo el registro del imaginario, diría Barthes, y leer en grupo, con alguien que lee en voz alta, y compartir luego la experiencia de la lectura, la producción significativa que desencadena el texto. Esta es la escena donde entra el mediador más activamente. Pero esa mediación, para ser eficaz, se tratará más de escuchar que de hablar, más de preguntar que de responder, más de callar que de explicar. En la conversación sobre lo leído tenemos la oportunidad de encontrarnos cara a cara con la infancia que toma la palabra, dice lo nuevo, lo inesperado, desautomatiza las lecturas cristalizadas y nos desafía, desestabilizando nuestras representaciones previas.

Veamos algunos fragmentos del registro de una escena de lectura.¹⁰ Un grupo de Nivel Inicial explora con su maestra el libro-álbum *El túnel*.¹¹

(...)Cassandra: ¿Por qué dejó el libro ahí?

Docente: No se por qué dejó el libro ahí... (Sigue)

Ezequiel: ¡Qué copado el túnel!

Priscila: Hay un muerto ahí (señalando algo parecido a una lápida).

Docente: ¿Dónde? Puede ser... pero no hay ningún nombre escrito...

Valentina: ¡Una puerta! También puede ser...

Daira: Hay un árbol ahí, con formas...

Docente: ¿Con formas de qué? Yo veo un lobo, ¿ustedes lo ven?

Todos: Ah, sí...

Cassandra: Ella corre aprisa porque el lobo la está siguiendo...

Docente: ¿Es un lobo de verdad?

Valentina: No, de ramas.

(...)

Docente: Vieron que acá no tiene letras y cuántas cosas encontraron. (Sigue leyendo)

Eze: ¡El hermano!

Cassandra. ¿O era una estatua de él?

Docente: (Termina la lectura). ¿Vieron que era un libro que ustedes no conocían? ¿Ustedes vieron que estaba Caperucita Roja?

Varios: No...

Docente: A ver, vamos a verlo de nuevo.

Cassandra: ¿Por qué el hermano se hizo piedra?

Docente: ¿Por qué te parece que el hermano se hizo piedra?

Cassandra: (Hace gestos de no saber).

Eze: ¡Yo sé! Porque un malo lo agarró.

Docente: ¿Vos viste un malo en el cuento? (Ezequiel afirma con la cabeza).

Franco: Medusa, yo vi que estaba Medusa ahí, ¡la que tiene los pelos así!

¹⁰ Pertenece al material reunido para el proyecto Didáctica de la lectura. Intervenciones del mediador y producción significativa a partir de textos literarios, que desarrolla el grupo Educación y Lenguaje, en la Facultad de Humanidades de la UNMdP (2011-2012).

¹¹ Browne, Anthony (1993) *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica. Registro realizado por Paula Andrea Gómez; docente: Roxana Romagnoli. Jardín de Infantes de la Provincia de Río Negro. 2 de junio de 2011. Corresponde al trabajo solicitado por la cátedra virtual *Infancia y alfabetización*, Licenciatura en Nivel Inicial, UNRN.

Docente: Vamos a ver de nuevo.
 Cassandra: Tal vez había una casa y una bruja mala...
 Docente: No había una casa, tal vez, pero no nos cuenta eso el cuento. Miren acá, acuérdense que tenemos que descubrir si aparece Caperucita Roja en un momento, y tenemos que descubrir lo que le preocupa a Cassandra que es porque se convirtió en piedra, por ahí está o por ahí no está eso... Qué pasaba (volviendo a mostrar el libro).
 (Varios van relatando y la maestra retoma y repite algunas frases)
 (...)
 Juana: Tiene cara de... de triste, de que tiene miedo a la oscuridad.
 Cassandra: Tal vez dejó el libro para entrar a buscar al hermano.
 Docente: Tenés razón lo que dijiste, acá dice que entró a gatas... así como arrastrándose.
 Cassandra: Porque no entraba y no podía llevar el libro.
 Kiara: Hay una fogata ahí.
 Nicole: Hay una casa...
 Docente: Les cuento algo, cada vez que miro este cuento, encuentro más cosas...
 (...)
 Docente: Uh, acá viene el problema que no sabemos resolver. Dice que hay una figura inmóvil como de piedra. ¿Nos cuenta por qué? ¿Lo dice el cuento?
 Todos: No.
 Docente: Lo vamos a tener que imaginar, porque no nos cuenta.
 Ezequiel: Se parece a Caperucita Roja (señalando).
 Cassandra: Ahí lo abraza y cambia de color...
 Docente: ¿Por qué les parece que cambia de color?
 Cassandra: Por el calor de las manos se va derritiendo la piedra.
 Docente: Puede ser que por el calor de las manos... Miren cómo termina acá.
 Varios: ¡Felices! ¡Felices por siempre!
 (...)

Dejando en esta instancia de lado toda la rica producción significativa que han realizado los lectores, nos detendremos solamente en algunas intervenciones de la mediadora, que resultan relevantes: 1) declara que no sabe, renunciando a una posición de lector que “explica” el texto para los demás (“*No sé por qué dejó el libro ahí*”); 2) subraya que las imágenes son lugares donde es posible encontrar pistas, información, preguntas, y no sólo en el texto (“*Vieron que acá no tiene letras y cuántas cosas encontraron*”); 3) establece relaciones intertextuales aprovechando, en este caso, que habían visto diferentes versiones de *Caperucita* (“*¿Ustedes vieron que estaba Caperucita Roja?*”); 4) replantea las hipótesis que surgen de los chicos (“*Cassandra: ¿Por qué el hermano se hizo piedra? Docente: ¿Por qué te parece que el hermano se hizo piedra?*”); 5) se equivoca y luego explicita que no ha agotado la lectura del libro (*Docente: No había una casa. [...] Docente: Les cuento algo, cada vez que miro este cuento, encuentro más cosas...*); 6) establece que el texto posee espacios vacíos para ser completados por los lectores (“*Lo vamos a tener que imaginar, porque no nos cuenta.*”)

Entendemos que la tarea del mediador que desea emplear el diálogo pedagógico para suscitar la producción significativa de los textos es muy difícil. No se trata de un diálogo a la manera de Sócrates, que reconoce en el otro una verdad que él ya posee y se esfuerza por lograr que el discípulo la exprese y la reconozca. Se trata, más bien, de poner entre paréntesis lo que sabemos –o creemos saber– sobre los textos y quedar disponibles para escuchar lo que los chicos tienen para decir; suspender nuestros conocimientos -y

prejuicios- para habilitar un espacio intersubjetivo en el que los sentidos construidos por los lectores se crucen, coincidan, se separen, confronten entre sí. Si el mediador está ansioso por decir su parecer no podrá evitar que su palabra obture la posibilidad de un auténtico diálogo. No podrá evitar caer en el monologismo. Y en este punto, una vez más, se juega la imagen de infancia que el adulto sustenta. Dice Bajtin:

...el monologismo rechaza la existencia al exterior de sí mismo de otra conciencia con iguales derechos a responder, de otro *yo* con plenos derechos (un *tú*). En una aproximación monológica (límitrofe o depurada), el *otro* permanece plenamente tan sólo como *objeto* de la conciencia, pero no como otra conciencia. El monólogo es conclusivo y sordo hacia la respuesta ajena, no la espera y no reconoce su fuerza *decisiva*. El monólogo se las arregla sin el *otro* y por lo mismo en cierta medida cosifica a toda la realidad. El monólogo pretende ser la *última palabra*. Clausura el mundo representado y a las personas representadas.” (2000: 164)

Es por eso que el rol del mediador fuerza un sinceramiento en relación con la imagen que tenemos del niño: lo reconocemos como un igual o lo cosificamos.

5. Algunas ideas a modo de conclusión provisoria

Cómo se delinean los delicados bordes de un canon de la rapidez, de la cantidad, como dijera Montes (1999), para que los mediadores seleccionen textos desafiantes; cómo se construye ese campo necesario para mirar con otros ojos y trazar itinerarios productivos en la LPN; cómo preservar a los escritores de la infancia desde producciones académicas que los resguarden de la manipulación fugaz y feroz del mercado; cómo se tensionan los sutiles hilos de la promoción de la lectura, de la didáctica de la literatura en la escuela, de la maquinaria productiva en la que otros actores y filtros intervienen; cómo tramar escenas en las que el mediador habilite la aparición de sentidos nuevos; todas resultan preguntas necesarias. Entonces, tal vez la teoría, la crítica, la investigación, con algunas respuestas, contribuyan para construir caminos de palabras, redes de sentido para sostener la infancia, para tramar proyectos de escritura, poéticas desafiantes para los niños que indefectiblemente crecerán y abandonarán la infancia, pero cuya niñez los habitará por siempre y habilitará prácticas lectoras subjetivantes para su vida futura.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa (2009) Algunas cuestiones en torno al canon. En: *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.
- Bajour, Cecilia (2009) “Oír entre líneas”. En: *Imaginaria* N° 253. 2 de junio de 2009. <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajtin, Mijail (2000) *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México, Taurus.
- Barthes, Roland (1987) *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós
- Blanco, Lidia (comp.) (1992) *Literatura infantil. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue.

- Blanco, Lidia (2010) *Representaciones de infancia*. X Jornadas la Literatura y la Escuela, Mar del Plata, sept.
- Bombini, Gustavo (comp.) (1992) *Literatura y educación*. Buenos Aires, CEAL.
- Bourdieu, Pierre (1971) Campo intelectual y proyecto creador. En: *Problemas del estructuralismo*. México, Siglo XXI.
- ----- . (1983) *Campo intelectual campo de poder y habitus de clase*. Buenos Aires, Folios.
- Bravo-Villasante, Carmen (1987) *Historia y Antología de la Literatura Infantil Iberoamericana*. León, Everest.
- Cañón, Mila (2001) Prácticas de lectura: usos y definiciones del canon literario. En: I Congreso Internacional Celehis, Mar del Plata, dic.
- Carranza, Marcela (2007) Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria* N° 202. [Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>]
- Cerrillo, Pedro y Padrino, Jaime (Comp) (1990) *Literatura infantil*. Cuenca, UCLM.
- Colomer, Teresa (2002) Una nueva crítica para un nuevo siglo. *CLIJ*, n° 145.
- Dalmaroni Miguel (2011) La crítica universitaria y el sujeto secundario... En: *El toldo de Astier*, v. 2, n° 2. [Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>]
- Díaz Rönnner, María Adelia (1988) *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires, Libro del Quirquincho.
- ----- (2000) *Historia crítica de la literatura argentina*: vol. 11. Literatura infantil de menor a mayor. Buenos Aires: Emecé.
- ----- (2011) *La aldea literaria de los niños*. Córdoba, Comunicarte.
- Foucault, Michel (1985) Poderes y Estrategias. En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid. Alianza.
- García Padrino, Jaime (coord.) (2010) *Gran Diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil*. Colombia, S/M.
- Garralón, Ana (2001) *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid, Anaya.
- Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Hermida, Carola; Cañón, Mila y Troglia, María José (2002) Lectura y escuela: prácticas literarias y selección de textos. En: *Cuatrogatos libros para niños y jóvenes*. [Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/articulo/seleccion.html>]
- Larrosa, Jorge (2000) El enigma de la infancia. En: *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Lefevere, André (1997) *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca, Colegio de España.
- Machado, Ana María (1998) *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Montes, Graciela (1990) *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

- ----- (1998) El campo editorial... *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, n° 6.
- ----- (1999) *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2007) *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina, Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura. [Disponible en:
- http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm]
- Nodelman, Perry (2001) Todos somos censores. En: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Antología. Caracas, Banco del Libro.
- Sánchez Corral, Luis (1995) *Literatura infantil y lenguaje poético*. Barcelona, Paidós.
- Sardi, Valeria y Blake, Cristina (comp.) (2010) *Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas*. Buenos Aires, La Bohemia.
- ----- (2011) *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires, La Bohemia.
- Soriano, Marc (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue.